



Reflexe jako nástroj změny komunikačního chování učitele: případová studie

KLÁRA ŠEĐOVÁ

Abstrakt: V této studii podrobuje analýze data získaná prostřednictvím reflektivních rozhovorů s učiteli v rámci vzdělávacího programu zaměřeného na změnu komunikačního chování učitelů. Kládeme si otázku, jaký je obsah reflektivních rozhovorů a zda existuje korespondence mezi tímto obsahem a následnou změnou výuky. Ukazujeme, že jde o korespondenci selektivní, neboť učitel zapracovává do své výuky jen selektivně zvolené podněty z rozhovorů. Zároveň se zapracováním změny se jako nepředpokládaný důsledek typicky vynoří nový problém, který je předmětem kritické reflexe v dalším kroku. Dále ukazujeme, jak jsou reflektivní rozhovory formovány odlišným profesním viděním učitelů a výzkumníků a jak je přes toto odlišné profesní vidění možné dospět k souladu.

Klíčová slova: výuková komunikace, dialogické vyučování, vzdělávání učitelů, reflektivní rozhovory.

ÚVOD

V letech 2013–2015 jsme realizovali dvě vlny intenzivního vzdělávacího programu pro učitele druhého stupně základní školy s cílem přiblížit jejich výukovou praxi ideálu dialogického vyučování. Program se ukázal jako efektivní, neboť skutečně došlo ke změně v komunikačním chování učitelů a následně také v komunikačním chování žáků (viz Šeďová et al., 2014; Šeďová, Sedláček & Švaříček, 2016). V této studii bychom se rádi věnovali otázce, jaké mechanismy za touto změnou stojí. Jmenovitě se chceme věnovat roli, kterou v námi navrženém a realizovaném programu sehrály individuální

reflektivní rozhovory vedené ve dvojici výzkumník–učitel a stimulované videonahrávkami výuky daného učitele.

Fakt, že různé vzdělávací programy pro učitele se liší svou účinností, je známý, a proto je nutné identifikovat bazální mechanismy, které způsobují, že jsou některé programy efektivnější než jiné (Berson et al., 2015). V akademické komunitě je dlouhodobě široce sdíleno přesvědčení o nezbytnosti reflektivního prvku ve vzdělávání učitelů (Hatton, Smith, 1995; Korthagen et al., 2011; Beauchamp, 2015). Bohatá literární produkce v této oblasti se však soustředí na zdůvodňování důležitosti reflexe, nikoli na předkládání empirické evidence o tom, jakým způsobem a s jaký-

mi výsledky jsou reflektivní postupy v profesním rozvoji učitelů reálně využívány (Mena Marcos, Sánchez & Tillema, 2009, 2011). Tento příspěvek si proto na datech z námi realizovaného vzdělávacího programu klade za cíl prozkoumat, zda reflektivní rozhovory, jež byly součástí tohoto programu, přispěly k jeho efektivitě.

1. DIALOGICKÉ VYUČOVÁNÍ JAKO PŘEDMĚT PROFESNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ

1.1 Koncept dialogického vyučování

Podstatou konceptu dialogického vyučování je podněcování myšlení a prohlubování porozumění žáků prostřednictvím stimulace žákovského zapojení do výukové komunikace (Alexander, 2006). Podstatou tohoto přístupu je tudíž takový způsob komunikace mezi učitelem a žáky, v němž u žáků dominují vyšší kognitivní procesy. Žáci jsou v takto pojatém vyučování angažováni, je jim dopřána značná autonomie a mohou do určité míry ovlivňovat dění v hodině. Koncept dialogického vyučování má své zázemí v sociokulturní teorii reprezentované zejména Vygotským (1978). Základem je přesvědčení o úzkém vztahu mezi řečí, myšlením a učením. Proponenti dialogického vyučování nahlízejí na učení nikoli jako na osvojování určité znalosti, nýbrž spíše jako na participaci v určitém diskurzu (viz např. Sford, 2008).

Teorie dialogického vyučování je poměrně bohatá a její součástí jsou různé

konceptuální nástroje, které umožňují posoudit, do jaké míry je charakter výuky dialogický. Mezi těmito nástroji dominují indikátory a principy (viz např. Alexander, 2006). **Indikátory** jsou pozorovatelné jevy, které signalizují přítomnost dialogického vyučování. V námi realizovaném programu profesního vzdělávání jsme pracovali s následujícími indikátory:

1. *učitelské otevřené otázky vyšší kognitivní náročnosti* (Gayle, Preiss & Allen, 2006) – otázky učitele, na které není předem daná správná odpověď a které vyžadují od žáků vyšší kognitivní operace, než je zapamatování;
2. *uptake* – situace, kdy učitel na žákovskou promluvu reaguje položením rozvíjející otázky, která stimuluje další elaboraci promluvy (Nystrand, 1997);
3. *pokládání otázek žáky* (Nystrand et al., 2001);
4. *triadická interakce* – struktura, v níž na sebe navzájem reagují nejméně tři mluvčí (Molinari & Mameli, 2015);
5. *komplexní žákovské promluvy s argumentací* (Pimentel & McNeill, 2013) – promluvy, které mají charakter věty a zároveň zahrnují zdůvodňování či logickou argumentaci.

Tyto stejně jako některé další indikátory bývají při popisu dialogického vyučování používány, zaznívají však také hlasy, že samotná přítomnost indikátorů není zárukou dialogické povahy vyučování (viz např. Boyd & Markarian, 2011, 2015). Alexander (2006) uvádí, že indikátory představují vodítko, avšak rozhodující je základní epistemologie výukové interakce. Proto Alexander navrhuje sadu **principů**,



tedy zásad, jimiž se učitelé v dialogickém vyučování musí řídit:

1. *kolektivita* – do výukové komunikace se mají zapojit pokud možno všichni žáci;
2. *reciprocita* – učitelé a žáci si mají vzájemně naslouchat a sdílet své myšlenky a názory;
3. *podpůrnost* – ve třídě je nastolena svoboda vyjádřit vlastní myšlenky bez obav z nesprávné odpovědi či zesměšnění;
4. *kumulativnost* – komunikace má směřovat k postupné kumulaci znalostí pomocí postupných, na sebe navazujících kroků;
5. *účelnost* – interakce je podřízena stanoveným vzdělávacím cílům.

1.2 Programy profesního vzdělávání zaměřené na implementaci dialogického vyučování

Výzkumné studie realizované u nás i v zahraničí setrvale ukazují, že běžná výuková praxe je ideálu dialogického vyučování poměrně vzdálená (viz např. Burns & Myhill, 2004; Kumpulainen & Lippinen, 2010; Nystrand a kol., 1997; Parker & Hurry, 2007; Šedová, Švaříček & Šalamounová, 2012). V posledních dvou dekádách proto byla realizována řada intervenčních výzkumů, v jejichž rámci se výzkumníci snažili proměnit způsob výuky zúčastněných učitelů a tuto změnu monitorovat.

Chinn et al. (2001) učili pedagogy zavádět diskusi o literárních textech stimuluji kritické myšlení a osobní angažova-

nost žáků. Učitelé se účastnili workshopů, následně byla jejich výuka zaznamenávána na video a probíhala diskuse mezi výzkumníky a učiteli o způsobu vedení výuky. Porovnání videonahrávek výuky před započítím projektu ukázalo nárůst dialogických indikátorů – zvýšil se celkový čas žákovských promluv a počet jejich reakcí na spolužáky. Žákovské promluvy se staly propracovanějšími a více vyargumentovanými.

Wells a Arauz (2006) realizovali program s volnou strukturou, v němž se učitelé v průběhu několika let scházeli na workshopech a diskusích, dobrovolníci pořizovali videonahrávky vlastní výuky. Výzkumníci potom porovnávali videonahrávky pořízené v počáteční a finální fázi projektu. Konstatovali, že došlo k jistému navýšení sekvencí diskusního typu, ale jejich podíl stále zůstal velmi nízký.

Lefstein a Snell (2014; Snell & Lefstein 2011) realizovali roční program v jedné škole, jehož jádrem byly pravidelné workshopy, na kterých výzkumníci s učiteli reflektovali videonahrávky výuky a kolaborativně plánovali postup v dalších lekcích. Došlo k určité změně v povaze učitelských otázek, které se staly více otevřenými, jiné měřitelné změny však nenastaly.

Osborne et al. (2013) spolupracovali s učiteli, kteří se účastnili workshopů věnovaných zapojování žáků do diskuse a posilování argumentace. Následně účastníci měli šířit nabyté znalosti ve své škole prostřednictvím reflektivních setkání s dalšími učiteli ve vlastních školách. Sledování výuky v zapojených školách neukázalo žádnou změnu.



Pimentel and McNeill (2013) realizovali workshopy pro učitele zaměřené na podporu aktivního zapojení žáků do diskuse. Následně snímali výuku participantů, přičemž se ukázalo, že nikdo ze sledovaných učitelů nevyučoval dialogicky. Většina žákovských promluv měla povahu slova či jednoduché fráze.

Pehmer et al. (2015) zapojili učitele do programu založeného na skupinové reflexi videonahrávek výuky. Analýza ukázala, že v projektu došlo k proměně zpětné vazby, jiné prvky výukové komunikace (učitelské otázky, žákovské promluvy) však ovlivněny nebyly.

Je zřejmé, že efekty dosažené v citovaných výzkumech jsou velmi různorodé co do obsahu i rozsahu změny; některé programy lze považovat za velmi úspěšné (např. Chinn et al., 2001), jiné za spíše neefektivní, a to přesto, že všechny programy byly promyšlené, dobře teoreticky podložené a prováděné zkušenými výzkumníky. To je patrně dáno tím, že vyučování a učení jsou kulturní praktiky, jež je velmi obtížné změnit (Janík, 2013). V případě úspěšné změny je tedy třeba položit si otázku, jak došlo k tomu, že učitelé začali vyučovat jinak, jaké aspekty programu rozhodly o jeho úspěšnosti.

2. REFLEXE JAKO NÁSTROJ PROFESNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ

Reflexe je podle Korthagena et al. (2011, s. 71) zvláštní formou myšlení. Jde o mentální proces spočívající ve snaze strukturovat nebo restrukturovat určité zkušenosti, problém nebo stávající znalos-

ti či vhledy. Spočívá analytickém promyšlení proběhlých situací. Zatímco v situaci samotné učitel jedná intuitivně a automatizovaně, reflexe umožňuje se k akci vrátit a dostat její aspekty pod vědomou kontrolu. To zakládá na proces možné změny v budoucnosti. Podle Korthagena et al. (2011) model ideálního procesu reflexe zahrnuje následující komponenty: 1. jednání; 2. zpětný pohled na jednání; 3. uvědomění si podstatných aspektů; 4. vytvoření alternativních postupů jednání; 5. vyzkoušení. Existují diskuse, zda pojímat reflexi jako individuální, nebo kolektivní aktivitu (Beauchamp, 2015). Noffke a Brennan (2005) uvádějí, že reflexe má svoji individuální i sociální stránku. Přestože se mentální procesy týkají jednotlivců, je typickým kontextem, v němž se realizuje vzdělávání učitelů. Reflexe se vynořuje v interakci mezi vzdělávanými a vzdělavateli, jejichž úkolem je reflektivní myšlení facilitovat (Collin & Karnseti, 2011).

Reflexe bývá chápána jako spojovník učitelových znalost a jeho jednání (Janík et al., 2011). To se jeví jako podstatné v souvislosti s úvahami, do jaké míry je možné ovlivnit jednání učitele skrze předávání poznatků z teorie a výzkumu. Tradičně se hovoří o propasti mezi dvěma světy (Smagorinsky et al., 2004) – světem výzkumu a univerzit a světem reálné praxe. Představitelé akademického vědecké dlouhodobě kritizují některé aspekty reálné školní výuky (například transmisivní vyučování a autoritativní výukovou komunikaci) a nabízejí teoreticky a výzkumně podložené alternativy (například



konstruktivistickou výuku a dialogické vyučování). Představa o snadném přenosu a využití akademických poznatků se dlouhodobě ukazuje jako problematická (Janík et al., 2011), právě reflektivním postupům však bývá připisován potenciál přispívat k propojování akademické teorie a reálné praxe (Smagorinsky, Shelton & Moore, 2015). Berson et al. (2015) uvádějí, že vzdělávání, jehož cílem je změnit výukovou praxi učitelů, vyžaduje prostor pro reflexi, která umožní nově se vynořující vzorce chování sledovat, porozumět jim a experimentovat s nimi.

V tomto světle můžeme nahlédnout výsledky intervenčních výzkumů citovaných v kapitole 1.2. Lze říci, že ty úspěšnější kladly důraz na reflektivní komponentu v podobě opakované interakce mezi výzkumníky a učiteli zaměřené na rozbor videozáznamu výuky participantů. To platí zejména pro projekt Chinna et al. (2001). Žádná z uvedených studií však nezahrnuje data z reflektivních rozhovorů a nepodrobuje je analýze. O možném vlivu reflexe tak můžeme jen spekulovat, což je v souladu s konstatováním Akbariho (2007), který uvádí, že ačkoli je reflexe vyzdvihovaná jako mimořádně účinný nástroj vzdělávání učitelů, nedisponujeme žádnou empirickou evidencí, která by ukazovala, jak dochází ke zlepšování praxe učitelů díky reflexi.

Fakt, že jsme sami realizovali program, jehož efektem byla prokazatelná změna komunikačního chování učitelů (viz Šedová et al., 2014, 2016) a jehož součástí byly reflektivní rozhovory stimulovalé videonahrávkami výuky, nás proto

vede k záměru detailněji prozkoumat data z těchto rozhovorů.

3. METODOLOGIE

3.1 Vzdělávací program pro učitele

V rámci práce na výzkumném projektu *Učitel a žáci v dialogickém vyučování* (GA13-23578S) jsme navrhli a realizovali vzdělávací program pro učitele. V letech 2013/2014 a 2014/2015 proběhly dvě vlny tohoto programu, jichž se zúčastnilo celkem osm učitelů. Z toho čtyři vyučovali český jazyk a literaturu, čtyři občanskou výchovu. Realizovaný vzdělávací program sestával z několika komponent: 1. workshopy pro učitele; 2. dokumentování výuky pomocí videonahrávek; 3. reflektivní rozhovory vedené ve dvojici výzkumník–učitel nad videonahrávkami jednotlivých lekcí. Průběh projektu zachycuje schéma v příloze. Logika celého postupu byla taková, že učitelé byli na workshopech seznámeni s teoretickým pozadím konceptu dialogického vyučování a jeho principy (workshop 1) a dále s jeho klíčovými indikátory a metodami jak jich dosahovat (workshop 2 byl věnován učitelským otázkám a poskytování uptake, workshop 3 byl věnován žákovským otázkám a triadické interakci). Workshop 4 byl závěrečný a sloužil ke sdílení zkušeností s projektem.

Jednotlivé workshopy vždy ústily v kolaborativní diskusi o tom, jaké výukové metody ve třídě používat, aby bylo dosaženo vytčených indikátorů a zároveň byly



zachovány principy dialogického vyučování. S návrhy přicházeli jak výzkumníci, tak samotní učitelé, kteří přemýšleli o tom, jak v kontextu dialogického vyučování využít postupy, s nimiž již byli obeznámeni a které běžně používali. Lze říci, že se vzdělávací program koncentroval na tři elementy dialogického vyučování: **indikátory, principy a metody**. Zatímco to, o jaké indikátory a principy se bude v projektu usilovat, bylo předem určeno a bylo to dáno záměrem výzkumníků, element metod byl do programu zakomponován mnohem volněji a byl ponechán do značné míry na vůli jednotlivých učitelů. Šlo o to, aby všichni směřovali k implementaci těchto indikátorů a principů, avšak za využití různých výukových metod.

Mezi jednotlivými workshopy učitelé realizovali běžnou výuku ve svých třídách, do níž se snažili zapojovat prvky dialogického vyučování. Jejich úkolem bylo po workshopu 2 implementovat do výuky *otevřené otázky vyšší kognitivní náročnosti* a *uptake* a po workshopu 3 *žákovské otázky a triadickou interakci*. Výzkumníci docházeli do škol a pořizovali videonahrávky výuky. Všechny snímané lekce trvaly 45 minut. Každý učitel pracoval ve dvojici s jedním výzkumníkem. Ten pořizoval videonahrávky a následně vybíral sekvence pro reflektivní rozhovory stimulované videonahrávkami. Tyto rozhovory obvykle trvaly 45–60 minut a soustřeďovaly se jednak na to, zda byly jednotlivé indikátory učitelem pochopeny

a implementovány správně, jednak sloužily k obecnější reflexi toho, zda je postup učitele v souladu s epistemologií dialogického vyučování a zda dochází k naplňování principů dialogického vyučování (Alexander, 2006). V rámci těchto rozhovorů také docházelo k vytváření plánů pro následující vyučovací hodinu.

3.2 Data a jejich analýza

V průběhu projektu jsme shromáždili rozsáhlý datový korpus, který zahrnuje videonahrávky lekcí, audionahrávky individuálních rozhovorů s učiteli realizovaných po jednotlivých lekcích, audionahrávky skupinových diskusí na workshopech a dotazníky a testy pro žáky. V této studii pracujeme především s daty z audionahrávek individuálních reflektivních rozhovorů a také s daty z videonahrávek výuky. Od každého učitele máme k dispozici sérii devíti po sobě jdoucích videonahrávek, které dokumentují postupnou implementaci změn,¹ a zároveň sérii reflektivních rozhovorů pořizovaných mezi jednotlivými videonahrávkami (viz schéma v příloze). Tyto rozhovory umožňují sledovat, jak učitelé přemýšlejí o procesu změny, s jakými obtížemi se potýkají a jak je řeší.

Sesbíraný datový korpus jsme zpracovávali pomocí kvantitativních i kvalitativních postupů. V prvním kroku jsme vyšli z kvantitativního sledování hodnot indikátorů dialogického vyučování. Pro všechny sledované vyučovací hodiny

¹ V některých případech bylo videonahrávek 10. K prodloužení série jsme přistupovali v případě, že se nedařilo indikátorů dosahovat v uspokojivé míře a učitel projevil zájem o navýšení počtu hodin. Daniela je jedním z těchto případů.



u obou učitelů jsme spočítali výskyt: otevřených otázek vyšší kognitivní náročnosti, uptake, žákovských otázek a triadické interakce. To jsou základní indikátory, na které jsme se soustředili v rámci vzdělávacího programu. U jednotlivých učitelů jsme sledovali vývojové řady po sobě jdoucích lekcí. Sledovali jsme, zda mezi jednotlivými lekcemi dochází k nárůstu indikátorů, ke stagnaci hodnot nebo k regresi. U každého učitele bylo možné vysledovat fáze s rozdílnou vývojovou dynamikou. Vzhledem k tomu, že v této studii chceme ukázat, jak učitelé úspěšně proměňují své vyučovací praktiky, zaměřili jsme se na sekvence, v nichž je fáze pomalého či dokonce záporného vývoje určitého indikátoru vystřídána fází zřetelného růstu.

Vedle toho, že dokumentujeme průběh změny, snažíme se především vysvětlit její zdroje. K tomu používáme data z reflexivních rozhovorů, v nichž jsme s učiteli hovořili o průběhu té které hodiny, hodnotili společně implementaci indikátorů i zachování principů dialogického vyučování. Tato data byla podrobena kódování s ohledem na následující výzkumné otázky: **1. Co je obsahem reflektivních rozhovorů? 2. Existuje korespondence mezi obsahem reflektivních rozhovorů a trajektorií změny?**

Kódování mělo induktivní i deduktivní charakter. Induktivně byla identifikována témata, která byla v průběhu rozhovorů generována. Deduktivně byly roztrženy datové úseky: a) podle toho, zda se týkají indikátorů, metod či principů dialogického vyučování; b) podle hodnoticích zbarvení (pochvala, kritika, neutrální komentář).

Vzhledem k tomu, že zpracováváme velmi komplexní data, rozhodli jsme se tento příspěvek pojmut jako případovou studii jedné učitelky. Jedná se o učitelku Danielu, která se účastnila druhé vlny programu (2014/2015). Je aprobovaná pro výuku českého jazyka a literatury na druhém stupni základních škol a v rámci tohoto předmětu byla sledována v hodinách literární výchovy. Daniela má jedenáct let praxe a působí ve škole ve velkém jihomoravském městě. Videonahrávky byly pořizovány v sedmém ročníku ve třídě o 20 žácích (z toho 11 dívek a 9 chlapců). Výzkumnice, která pracovala ve dvojici s učitelkou, je autorkou této studie.

V následujících kapitolách nejprve ukážeme, jak se v průběhu projektu proměňovaly parametry výukové komunikace v Danieliných hodinách. Následně se budeme věnovat oběma výzkumným otázkám.

4. VÝSLEDKY

4.1 Nelineární vývoj změny

Tabulka 1 ukazuje hodnotu jednotlivých sledovaných indikátorů v deseti po sobě jdoucích hodinách. Pro Danielu stejně jako pro ostatní učitele ve vzorku platí, že porovnání hodin z počátku (lekce 1 a 2) a z konce (lekce 9 a 10) programu ukazuje statisticky významný nárůst většiny indikátorů (viz Šedová et al., 2016). Hodnoty jednotlivých indikátorů v tabulce 1 však nenasvědčují tomu, že by v průběhu programu docházelo k jednoduchému lineárnímu růstu.

Tab. 1. Indikátory dialogického vyučování v jednotlivých lekcích²

Pořadí lekce	Série	Téma	Otevřené otázky vyšší kognitivní náročnosti (n)	Uptake (n)	Žákovské otázky (n)	Triadická interakce (s)	Žákovské promluvy s argumentací(n)
1	A	Moderní pohádka	5	6	5	0	9
2	A	Kytice	17	14	10	0	6
3	B	Bajka	51	29	3	51	24
4	B	Corrida	18	15	9	200	16
5	B	Cestopis	40	14	2	195	17
6	C-1	Ukradený kůň	35	15	16	95	24
7	C-1	Charakteristiky fantasy	15	4	13	0	5
8 ³	C-1	Referáty o fantasy	10	3	17	0	3
9	C-2	Fantasy hrdinové	10	10	4	355	19
10	C-2	Frankenstein	41	18	7	1079	50

Řadu lekcí lze rozdělit do několika sérií. Série A je tvořena lekcemi 1 a 2, jsou to lekce snímané ještě před započítáním programu. Následně učitelé absolvovali workshop zaměřený na otázky učitele a uptake – lekce, které následují po tomto workshopu, tvoří sérii B (lekce 3, 4 a 5). Poté učitelé prošli dalším workshopem zaměřeným na žákovské otázky a triadickou interakci, zbylé lekce (5–10) spadají do série C. Série A reprezentuje v této studii původní způsob výuky, v sérii B by mělo podle předpokladů docházet ke změnám v kladení otázek a poskytování uptake, v sérii C potom ke kompletní změně – vedle toho, že by učitelé měli klást otevřené otázky

vyšší kognitivní náročnosti a poskytovat žákům uptake, by otázky měli klást také žáci a měla by nastávat triadická interakce. Indikátor žákovských promluv s argumentací by měl být postupně navyšován v průběhu celé intervence s tím, jak posilují ostatní indikátory (viz Šedová et al., 2016).

V tabulce 1 vidíme, že již před započítáním programu (série A) vykazovaly Daniěliny hodiny některé dialogické znaky (nulovou hodnotu má pouze indikátor triadické interakce). V sérii B vidíme, že oproti sérii A došlo ke zřetelnému nárůstu otevřených otázek vyšší kognitivní náročnosti a k o něco méně zřetelnému nárůstu počtu uptake. Zároveň vidíme,

² Jednotlivé indikátory jsou definovány v kapitole 1.1.

³ Tato hodina byla do série vložena nad rámec původního plánu – viz poznámka pod čarou 1.



že se spontánně začíná rozvíjet triadická interakce, která v sérii A zcela absentovala. Sérii B lze tedy považovat za vcelku bezproblémově zvládnutou, což, jak vidíme v posledním sloupci tabulky 1, se promítá do žákovského komunikačního chování – zvyšuje se počet komplexních žákovských promluv s argumentací. Na počátku série C (lekce 6) dochází k zachování otevřených otázek vyšší kognitivní náročnosti a uptake, nově dochází k nárůstu žákovských otázek, avšak čas triadické interakce překvapivě klesá oproti sérii B. Zavedení triadické interakce má být přitom klíčovým cílem série C. Následující dvě hodiny (lekce 7 a 8) se vyznačují vcelku neuspokojivými hodnotami všech indikátorů, kromě indikátoru žákovských otázek. Že v této fázi nastává nějaký problém, lze vysledovat i z razantního snížení počtu argumentovaných žákovských promluv. V posledních dvou lekcích se však situace mění, nárůst v hodnotách indikátorů lze sledovat především u triadické interakce, ale též u promluv typu uptake a v lekci 10 též u otevřených otázek vyšší kognitivní náročnosti; naopak klesají počty žákovských otázek. Výsledkem je pozitivní změna v žákovských promluvách, v lekci 10 je hodnota argumentovaných komplexních promluv extrémní.

V této studii si klademe otázku, zda lze reálné chování učitelů ve třídách vysvětlit na základě analýzy reflektivních rozhovorů. Jinými slovy, ptáme se, zda učitelé mění své postupy na základě toho, co bylo řečeno a přivedeno k uvědomění v reflektivním rozhovoru.

4.2 Obsah reflektivních rozhovorů

V průběhu reflektivních rozhovorů spolu učitelka a výzkumnice hovořily o třech klíčových prvcích dialogického vyučování nastíněných výše – indikátorech, principech i vyučovacích metodách. Šlo buď o prostou tematizaci daného prvku, o pochvalu či kritiku výskytu daného prvku ve sledované hodině, o návrh alterrace daného prvku ve sledované hodině či o vyvážení plánu na další hodinu. V analýze se ukázala nápadná disproporce mezi učitelkou a výzkumnicí v tom, kterým prvkům věnují pozornost. Tabulka 2 zachycuje počet příležitostí (v průběhu sedmi po sobě jdoucích rozhovorů), kdy obě aktérky uvedly do hovoru některý z prvků a hovořily o něm. Vidíme, že zatímco výzkumnice se věnuje především indikátorům a se značným odstupem principům, pozornost učitelky je upřena primárně na vyučovací metody.

Tab. 2. Učitelka/výzkumnice

	Indikátor	Princip	Metoda
Učitelka	9	7	25
Výzkumnice	43	29	14

Tento nále z do určité míry odráží uspořádání vzdělávacího programu, kdy výzkumníci stanovili indikátory a principy, které mají být implementovány, přičemž metody byly do značné míry ponechány na učitelích. Fakt, že se učitelka zabývá především metodami, se tedy zdá



být logický. Domníváme se však, že jde zároveň o důsledek různého profesního vidění (Goodwin, 1994): učitelka a výzkumnice věnují svoji pozornost různým aspektům sledovaných situací v souladu se svými profesními zájmy. Výzkumnici jde o to, aby byl program efektivní, proto se soustředí na prvky, o nichž ví, že budou následně měřeny a bude sledováno, zda došlo k nárůstu. Primárním zájmem učitelky je zajistit výuku ve třídě, účast v projektu je sekundární. Je pro ni proto důležitější vytvořit konkrétní plán pro práci s dětmi, který umožní realizovat výuku, nežli se zabývat indikátory a principy a plnit tak požadavky výzkumníků.

4.3 Selektivní korespondence

Naše data ukazují, že existuje korespondence mezi tím, co je řečeno v reflektivním rozhovoru, a tím, co se odehraje v následující lekcí. Jde však o korespondenci selektivní. V každém z rozhovorů bylo tematizováno mnoho různých skutečností, které mohly sloužit jako východisko pro změnu. Analýza změn, k nimž docházelo mezi jednotlivými lekcemi, ukázala, že po každém rozhovoru participující učitelka vždy zareagovala na jeden z tematizovaných stimulů jako na centrální a pokusila se jej zpracovat. Podněty, na něž Daniela reagovala, měly obvykle charakter kritických připomínek výzkumnice k indikátorům či principům dialogického vyučování. A to přesto, že tento typ promluv nebyl v reflektivních rozhovorech dominantní. Podíl řeči byl totiž poměrně rovnoměrně distribuován

mezi obě aktérky, řada promluv neměla hodnotící náboj a v případech, že hovořila výzkumnice a její připomínky byly hodnotící, šlo častěji o chválu než o kritiku (poměr pochvalných komentářů ke kritickým je celkově 18:12 v případě indikátorů a 13:7 v případě principů). Přesto z analýzy vyplývá zjevná tendence učitelky reagovat primárně na kritiku. Jiný typ korespondence se objevuje až v posledních dvou vyučovacích hodinách (viz dále).

V tabulce 1 jsme ukázali, že v průběhu programu nedocházelo k jednoduchému lineárnímu navyšování sledovaných indikátorů. Objevení selektivní korespondence umožňuje tento jev částečně vysvětlit. Předpokládejme, že je analýza, kterou společně provedou učitelka a výzkumnice v reflektivním rozhovoru, validní a vyplývají z ní relevantní podněty pro změnu. Z těchto podnětů si však učitelka vybere pouze jeden, a to pravděpodobně proto, že i změna jednoho prvku výuky je náročná a vyžaduje koncentraci. Ve chvíli, kdy učitelka zavede zvolenou změnu, se ovšem typicky vynoří nepředpokládané důsledky, které se potom stávají objektem kritické reflexe v následujícím kroku. Tento jev budeme ilustrovat na datech z lekcí ze série C (viz tab. 1). Připomeňme, že jde o sérii, v níž mělo dojít k implementaci indikátorů žákovských otázek a triadické interakce. Tato série se ukázala být pro Danílu obtížná, což z nasbíraných dat činí mimořádně zajímavý materiál pro analýzu.

Celou sérii zahájila lekce *Ukradený kuň*. Na začátku hodiny žáci dostali od učitelky obrázek chlapce jedoucího



na koni. Úkol zněl: nalepit jej do sešitu a vymyslet tři otázky, které se obrázku týkají. Následně žáci kladli své otázky a společně s Danielou formulovali možné odpovědi. Poté žáci nahlas předčítali povídku Williama Saroyana *Léto na krásném bílém koni*. Následně text společně s učitelkou interpretovali, přičemž Daniela kladla otázky a žáci odpovídali. Podle svých slov se učitelka v této lekci soustředila na zavedení indikátoru žákovských otázek, a to prostřednictvím aktivity s obrázkem. V navazujícím reflektivním rozhovoru bylo poukázáno na porušení principu účelnosti. Obrázek, který Daniela rozdala žákům, postrádal přímou souvislost s probíraným textem, hovor o reáliích na obrázku nepřispíval k interpretaci probírané povídky.

V následující lekci *Charakteristiky fantasy* Daniela pokračovala v rozvíjení indikátorů žákovských otázek. Soustředila se však též na princip účelnosti – jako cíl si pro tuto hodinu vytkla, aby se žáci dozvěděli nové informace o žánru fantasy. Výsledkem byla lekce, v níž učitelka prezentovala krátký výklad o fantasy a vybídla žáky, aby každý vymyslel nejméně jednu otázku, kterou jí položí, aby se o tématu dozvěděl více. Následně žáci kladli otázky, Daniela na ně odpovídala. V navazujícím reflektivním rozhovoru byl tematizován fakt, že v této hodině komunikačně silně dominovala učitelka a prostoru pro žákovské promluvy (nad rámec vytváření otázek pro učitelku) bylo málo.

Další lekce byla věnována *Referátům o fantasy*, kdy žáci prezentovali doma připravené referáty o oblíbené fantasy knize

či seriálu. Po skončení prezentace jednotliví prezentující dostávali doplňující otázky od ostatních žáků a od učitelky a reagovali na ně. V této lekci byl velmi vysoký podíl žákovské řeči. V průběhu reflektivního rozhovoru výzkumnice chválila, že žáci hovořili rozvítě a kultivovaně, naslouchali si a reagovali na sebe. Fakt, že nedocházelo k triadické interakci, nýbrž vždy jen k dyadické komunikaci mezi žákem prezentujícím referát a jiným žákem, který mu položil otázku, nebyl v tomto rozhovoru přímo kritizován. Rozhovor se rychle stočil na vytváření metodického plánu na příští hodinu, přičemž bylo opakovaně oběma aktérkami zdůrazňováno, že cílem je dosáhnout triadické interakce.

Následující lekce *Fantasy hrdinové* znaky triadické interakce skutečně vykazovala. Žáci nahlas předčítali úryvky z *Pána prstenů*, v nichž figurují dva hrdinové – Frodo a Aragorn. Následně dostali za úkol sepsat krátkou charakteristiku obou postav. Poté se rozdělili do skupin podle toho, koho z obou postav považují za více hrdinského. Vytvořily se dvě skupiny, mezi nimiž se rozvinula diskuse, žákovské promluvy v diskusi byly komplexní a vyargumentované. V reflektivním rozhovoru byla tato skutečnost předmětem chvály ze strany výzkumnice. Učitelka tematizovala především organizační komplikovanost zvolené vyučovací metody. Část rozhovoru byla opět věnována vytváření metodického plánu na příští hodinu.

Závěrečná lekce *Frankenstein* probíhala tak, že žáci v kroužku na koberci předčítali nahlas úryvek z knihy. Předčítání probíhalo po částech, bylo prokládáno

sumarizací děje a kladením otázek žákům. Žáci vyjadřovali rozdílné názory, rozvinula se mezi nimi diskuse. Po dočtení textu učitelka položila otázku, jak by měl vědec postupovat, jestliže ví, že stvořil nebezpečné monstrum. Mezi žáky pokračoval velmi živý spor o to, zda má uměle stvořená bytost právo na život. Tato hodina zahrnovala velmi rozsáhlou a sofistikovanou triadickou interakci, v níž žáci formulovali mimořádné množství komplexních promluv s argumentací. Oproti předchozí hodině došlo ke značnému zjednodušení v oblasti metod – hodina byla organizována jako společná interpretací textu (bez členění do skupin, zadávání dílčích úkolů či využití jiných pomůcek než textu samotného).

4.4 Nepředpokládané důsledky

Trajektorii vývoje mezi jednotlivými lekcemi, která byla popsána v předchozí kapitole, je možné popsat tak, že je vždy vyřešen dominantní problém a současně

s tím se vynoří nový problém k řešení – schematicky viz tabulka 3.

Na konci celé série stojí lekce s velmi dobrými dialogickými parametry – hodnoty indikátorů jsou vysoké, principy jsou dodrženy. Vidíme, že k dosažení tohoto stavu bylo potřeba pěti lekcí a čtyř reflektivních rozhovorů. Celou trajektorii lze popsat tak, že si učitelka vždy z bohaté konverzace nad videonahrávkou vybrala dominantní problém a ten vyřešila. V průběhu řešení se vynořil nový problém, který byl vyřešen v následujícím cyklu. Lze říci, že pokud by byla tato část programu omezena například na tři lekce, nemohlo by dojít k uspokojivému výsledku, neboť v té chvíli ještě nebyly vyřešeny všechny problémy. Původně plánovaná délka této sekvence byla čtyři lekce, právě z důvodu ne zcela uspokojivého vývoje byla přidána jedna lekce navíc (k tomuto rozhodnutí došlo po lekci *Charakteristiky fantasy*). Vývojová řada naznačuje, že toto rozhodnutí přispělo k uspokojivému výsledku – v takto pojaté intervenci

Tab. 3. Trajektorie změn mezi jednotlivými lekcemi série C

Lekce	Problém	Řešení problému
6. Ukradený kůň	porušení účelnosti (kritická připomínka výzkumnice)	
7. Charakteristiky fantasy	malý komunikační prostor pro žáky (kritická připomínka výzkumnice)	účelnost dodržena
8. Referáty o fantasy	absentuje triadická interakce (tematizováno oběma aktérkami prostřednictvím vytváření plánu na další lekci)	komunikační čas žáků maximalizován
9. Fantasy hrdinové	organizační komplikovanost (komentář učitelky)	triadická interakce zavedena
10. Frankenstein		otevřená diskuse v organizačně jednoduché lekci



je patrně nutné pokračovat až do chvíle, kdy se problémy vyčerpají, a dojde k všestrannému zvládnutí situace. V tabulce si můžeme všimnout, že se v průběhu celé sekvence mění pozice obou aktérek. Nejprve je motorem změny výzkumnice a její kritické připomínky, postupně se aktivita přesouvá směrem k učitelce (po lekcí 9 dochází ke změně výlučně na bázi komentáře učitelky samotné). Zároveň vidíme, že se proměňuje závažnost identifikovaných problémů – od klíčového principu účelnosti, bez jehož dodržení neplní jakékoli aktivity svůj cíl, až po relativně okrajový problém organizační komplikovanosti.

ZÁVĚR A DISKUSE

V této studii jsme se zabývali procesem implementace prvků dialogického vyučování na případu jedné učitelky. Ukázali jsme, že proměna, k níž v průběhu vzdělávacího programu docházelo, neměla lineární průběh. Vzhledem k tomu, že podobně dynamický vývoj jsme mohli sledovat též u ostatních učitelů ve vzorku, lze konstatovat, že ve chvíli, kdy je požadavek na změnu náročný a vyžaduje výraznou modifikaci dosud užívaných postupů, nelze patrně lineární vývoj přes stadia postupného neproblematického zlepšování předpokládat.

Korthagen (Korthagen & Kessels, 1999; Korthagen et al., 2011) používá termín *gestalt* pro vystižení situace, kdy učitel reaguje na situaci bezprostředně, bez přemýšlení. Gestalt je tvořen směsicí potřeb spolu s kognitivními a emocionálními faktory a vede k určitým typickým

behaviorálním inklinacím. V běžné výuce učitel patrně jedná především na základě svých gestaltů. V projektu popisovaném v tomto příspěvku byli učitelé konfrontováni s novou teorií dialogického vyučování a zavázali se v souladu s touto teorií proměnit svoji výukovou praxi. S ohledem na to, jak daleko byly jejich gestalty od požadovaného stavu, to vyžadovalo různě rozsáhlou restrukturuaci dosavadních postupů. Zavést otevřené otázky vyšší kognitivní náročnosti či uptake bylo pro Danielu poměrně snadné, neboť to znamenalo spíše posílit některé tendence, které již byly v její výuce přítomné. Naopak zavedení triadické interakce se ukázalo jako velký problém. Muselo totiž dojít k rozrušení gestaltu, jímž byla tendence učitelky dyadicky komunikovat se žáky. Samotné rozrušení gestaltu ovšem nestačí, musí dojít k experimentaci s novými postupy a následně k nalezení polohy, v níž učitel může nové postupy fixovat. To se nemusí podařit napoprvé, a proto to vyžaduje čas.

Jak jsme uvedli, východiskem námi realizovaného vzdělávacího programu byla teorie dialogického vyučování. Hatton a Smith (1995) uvádějí, že přijetí určitého ideového rámce přímo podmiňuje možnost kritické reflexe. Grossman et al. (1999) rozlišují v rámci učitelského vzdělávání *konceptuální nástroje*, tedy abstraktní myšlenky a principy týkající se vyučování, a *praktické nástroje*, tedy konkrétní postupy a strategie vedoucí k naplňování výše uvedených myšlenek a principů ve školní třídě. V našem projektu ztělesňují principy a indikátory



dialogického vyučování konceptuální nástroje, metody potom nástroje praktické. Učitelé vstupující do vzdělávání si tyto nástroje neosvojují, nýbrž určitým způsobem přisvojují (Grossman et al., 1999). To znamená, že je nepřejímají v hotové podobě, nýbrž je podrobují subjektivní interpretaci a kreativně je zabudovávají do repertoáru svých dosavadních znalostí a dovedností. Výsledky profesního vzdělávání mohou podle Grossmana et al. (1999) variovat od naprostého nedostatku přisvojení nových nástrojů přes imitaci povrchových rysů až po dokonalé ovládnutí, kdy jsou konceptuální a praktické nástroje kompatibilní, učitel chápe konceptuální bázi a je schopen užívat adekvátní metody. Domníváme se, že naše data ukazují, jak Daniela prochází postupně různými fázemi přisvojování nových nástrojů. V po sobě jdoucích lekcích střídá různé výukové metody coby praktické nástroje a společně s výzkumnicí reflektuje, nakolik jsou v souladu s nástroji konceptuálními.

Reflektivní rozhovory zjevně hrají v dosahování tohoto souladu významnou roli. Právě v rozhovorech totiž dochází k tematizaci problémů, jejichž řešení je podřízena následná experimentace s metodami.⁴ Z naší analýzy vyplývá, že zavedení změny generuje často jako nezamýšlený důsledek nový problém. Pokud je sekvence reflektivních rozhovorů navázaná na sledování výuky

dostatečně dlouhá, může dojít k vyčerpání série postupně se vynořujících problémů a tím k udržitelnému zafixování modifikovaného chování učitele. Tento mechanismus do jisté míry vysvětluje známou tezi, že efektivní program vzdělávání učitelů musí mít dostatečně dlouhé trvání (viz např. Adey, 2006; Desimone, 2009).

Za jeden z významných nálezů této studie považujeme fenomén selektivní korespondence. Domníváme se, že jde o logický důsledek toho, že vzdělávání učitelů není procesem osvojování, nýbrž přisvojování nových nástrojů (viz výše). Problém je, že pokud je korespondence mezi obsahem reflektivního rozhovoru a následnými změnami výuky selektivní, je celý proces pro vzdělavatele poněkud nepřehledný, neboť nemá kontrolu nad tím, co konkrétně si učitel vybere k modifikaci. Reflektivní rozhovory však tento problém nejen generují, ale též nabízejí způsob, jak jej zvládat: fenomén selektivity lze v jejich rámci přivést ke zvědomění. Mezi učitelem a vzdělavatelem tak může probíhat explicitní konverzace o tom, že učitel provádí určité volby a jaké budou jeho následující kroky.

Naše data dále ukázala, že se učitelka a výzkumnice v rozhovorech soustředí na různé aspekty těchto situací. Tento náleží je v souladu s konceptem profesního vidění (viz např. Sherin et al., 2008; Minaříková et al., 2015). Podle Goodwina (1994) není odlišné vidění

⁴ Z chování učitelky i z jejích výpovědí bylo zjevné, že nad procesem změny autonomně přemýšlela také mimo organizovaná setkání s výzkumnicí.



dáno rozdílnými schopnostmi aktérů, ale rozdílnými sociálními zájmy, jimž je nazírání na materiál podřízeno. Zatímco zájmem vzdělavatele je, aby bylo dosaženo alespoň nějaké změny, učitel má na zřeteli především to, aby výuka probíhala bez potíží a on i žáci se cítili komfortně. Z tohoto hlediska může být zavádění změn velmi riskantní (proces nahrazování gestaltu jiným postupem může být učitelem a žáky prožíván jako krize), učitelé mohou mít tudíž tendenci realizovat spíše formální a povrchné modifikace výuky. Profesní vidění učitele tak může být jedním ze zdrojů rezistence vůči změně.

Tuto studii jsme otevřeli přehledem intervenčních výzkumů, které byly zaměřeny na oblast výukové komunikace.

Shrnuli jsme, že jedním z faktorů, které generují velmi proměnlivou úspěšnost intervencí, může být přítomnost či nepřítomnost reflektivního prvku. Naše analýza reflektivních rozhovorů pořizovaných v rámci námi realizovaného výzkumu tuto tezi podporuje. Není však v žádném případě úplná a vyčerpávající, například jsme v tomto textu zcela pominuli otázku emocí, které mohou průběh reflektivních rozhovorů a jejich výtežnost velmi silně ovlivňovat. Jde spíše o první průzkum na tomto poli, který budeme v budoucnu dále rozšiřovat.

Tento text je výstupem z projektu GA ČR „GA13-23578S“ financovaného Grantovou agenturou České republiky. Autorka děkuje za poskytnutou podporu.

LITERATURA

- Adey, P. (2006). A model for professional development of teachers thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 1(1), 49–56.
- Akbari, R. (2007). Reflections on reflection: A critical appraisal of reflective practice in L2. *System*, 35(2), 192–207.
- Alexander, R. (2006). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. Cambridge: Dialogos.
- Berson, E., Borko, H., Million, S., Khachatryan, E., & Glennon, K. (2015). Practice what you teach: A video-based practicum model of professional development for elementary science teachers. *Orbis scholae*, 9(2), 35–53.
- Beuchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice*, 16(1), 123–141.
- Boyd, M. P., & Markarian, W. C. (2011). Dialogic teaching: talk in service of a dialogic stance. *Language and Education*, 25(6), 515–534.
- Boyd, M. P., & Markarian, W. C. (2015). Dialogic teaching and dialogic stance: Moving beyond interactional form. *Research in Teaching of English*, 49(3), 272–296.
- Burns, C., & Myhill, D. (2004). Interactive or inactive? A consideration of the nature of interaction in whole class teaching. *Cambridge Journal of Education* 34(1), 35–50.
- Collin, S., Karnseti, T. (2011). The collective dimension of reflective practice: The how and why. *Reflective Practice*, 12(4), 569–581.



- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Towards better conceptualisation and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199.
- Gayle, B. M., Preiss, R. W., & Allen, M. (2006). How effective are teacher-initiated classroom questions in enhancing student learning? In B. M. Gayle, R. W. Preiss, N. Burrell & M. Allen (Eds.), *Classroom communication and instructional processes* (279–293). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Grossman, P. L., Smagorinski, P., & Valencia, S. (1999). Appropriating tools for teaching English: A theoretical framework for research on learning to teach. *American Journal of Education*, 108(1), 1–29.
- Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, 96(3), 606–633.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33–49.
- Chinn, C. A., Anderson R. C., & Waggoner. M. A. (2001). Patterns of discourse in two kinds of literature discussion. *Reading Research Quarterly*, 36(4), 378–411.
- Janík, T., et al. (2011). *Video v učitelském vzdělávání*. Brno: Paido.
- Janík, T. (2013). Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení. *Pedagogická orientace*, 23(5), 634–663.
- Korthagen, F., Kessels, J., Kusters, B., Lagerwerf, B., & Wubbels T. (2011). *Jak spojit teorii s praxí. Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Korthagen, F., & Kessels, J. (1999). Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4–17.
- Kumpulainen, K., & Lipponen, L. (2010). Productive interaction as agentic participation in dialogic enquiry. *Educational dialogues. Understanding and promoting productive interaction* 1(4), 48–63.
- Lefstein, A., & Snell, J. (2014). *Better than best practice: Developing teaching and learning through dialogue*. London: Routledge.
- Mena Marcos, J. J., Sánchez, E., & Tillema, H. (2009). Teacher reflection on action: what is said (in research) and what is done (in teaching). *Reflective Practice*, 10(2), 191–204.
- Mena Marcos, J. J., Sánchez, E., & Tillema, H. (2011). Promoting teacher reflection: what is said to be done. *Journal of Education for Teaching*, 37(1), 21–36.
- Minaříková, E., Píšová, M., Janík, T., & Uličná, K. (2015). Video clubs: EFL teachers' selective attention before and after. *Orbis scholae*, 9(2), 55–75.
- Molinari, L., & C. Mameli. (2015). Triadické interakce ve výukové komunikaci. *Studia paedagogica*, 20(3), 9–28.
- Noffke, S., & Brennan, M. (2005). The dimensions of reflection. A conceptual and contextual analysis. *International Journal of Progressive Education*, 1(3), 58–78.
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R., & Prendergast, C. (1997). *Opening dialogue. understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York, London: Teachers College Press.

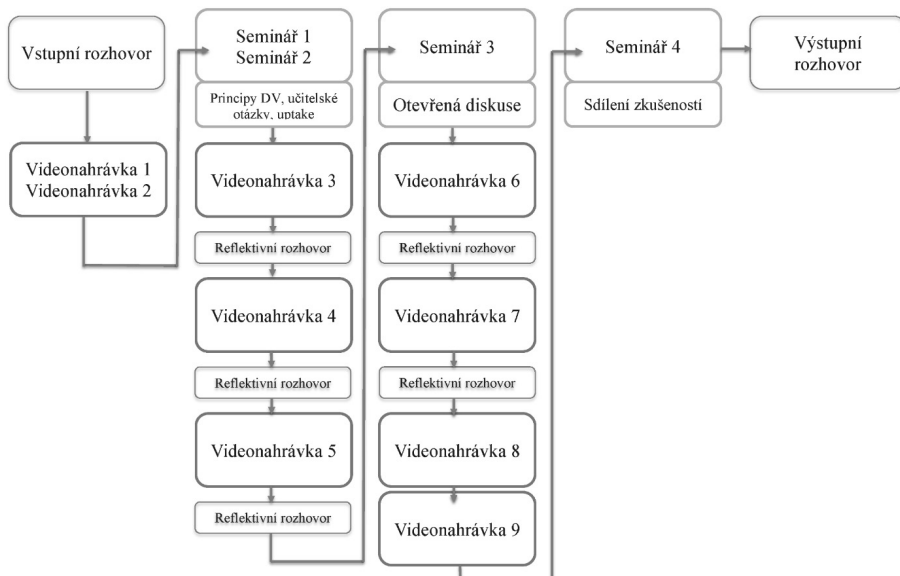


- Nystrand, M., Wu, L. L., Gamoran A., Zeiser, S., & Long, D. (2001). *Questions in time: Investigating the structure and dynamics of unfolding classroom discourse*. Cela Research Report Number 14005. New York: The National Research Center on English Learning & Achievement.
- Osborne, J., Simon, S., Christodoulou, A., Howell-Richardson, C., & Richardson, K. (2013). Learning to argue: A study of four schools and their attempt to develop the use of argumentation as a common instructional practice and its impact on students. *Journal of Research in Science Teaching*, 50(3), 315–347.
- Parker, M., & Hurry, J. (2007). Teachers' use of questioning and modelling comprehension skills in primary classrooms. *Educational Review* 59(3), 299–314.
- Pehmer, A. K., Gröschner, A., & Seidel, T. (2015). Fostering and scaffolding student engagement in productive classroom discourse: Teachers' practice changes and reflections in light of teachers professional development. *Learning, Culture and Social Interaction*, 7, 12–27.
- Pimentel, S. D., & McNeill, K. L. (2013). Conducting talk in secondary science classrooms: Investigating instructional moves and teachers' beliefs. *Science Education*, 97(3), 367–394.
- Sfard A. (2008). *Thinking as communicating*. New York: Cambridge University Press.
- Sherin, M. G., Russ, R. S., Sherin, B. L., & Colestock, A. (2008). Professional vision in action: An exploratory study. *Issues in Teacher Education*, 17(2), 27–46.
- Smagorinsky, P., Cook, L. S., Moore, C., Jackson, A. Y., & Fry, P. G. (2004). Tensions in learning to teach. Accommodation and the development of a teaching identity. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 8–24.
- Smagorinsky, P., Shelton, S. A., & Moore, C. (2015). The role of reflexion in developing eupraxis in learning to teach English. *Pedagogies: An International Journal*, 10(4), 25–308.
- Snell, J., & Lefstein, A. (2011). *Computer-assisted systematic observation of classroom discourse & interaction: Technical report on the systematic discourse analysis component of the Towards Dialogue study*. Working papers in Urban Language & Literacies. London: King's College London.
- Šedová, K., Sedláček, M., & Švaříček, R. (2016). Teacher professional development as a means of transforming student classroom talk. *Teaching and Teacher Education*, 57, 14–25.
- Šedová, K., Švaříček, R., Sedláček, M., & Šalamounová, Z. (2014). On the way to dialogic teaching: Action research as a means to change classroom discourse. *Studia paedagogica*, 19(4), 9–43.
- Šedová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wells, G., & Arauz, M. R. (2006). Dialogue in the classroom. *The Journal of the Learning Sciences*, 15(3), 379–428.

Doc. Mgr. Klára Šedová, Ph.D.,
Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd;
e-mail: ksedova@phil.muni.cz

Příloha

Plán realizovaného programu pro učitele



ŠEĎOVÁ, K. Critical Reflection as a Tool for Changing the Communication Behaviour of the Teacher: A case study

In this study we analyse data gathered through reflective interviews with teachers as part of a training programme focused on changing the communication behaviour of teachers. We pose the question of the nature of the content of reflective interviews and whether there is a correspondence between this content and subsequent change in teaching. We show that this is a selective correspondence, because the teacher incorporates into his teaching only selectively chosen suggestions from the interviews. At the same time, by the incorporation of the change a new problem typically emerges as an unanticipated consequence and this becomes the subject of critical reflection in a next step. We also show how the reflective interviews are formed by the different professional visions of teachers and researchers and how despite these different professional perspectives, a harmony can be achieved.

Keywords: teaching communication, dialogic teaching, teacher training, critically reflective interviews.